Leyendo sobre el curriculum (Apunte de cátedra, Daniel Brailovsky)

Leyendo el libro de Flavia Terigi *Currículum: itinerarios para aprehender un territorio* (Buenos Aires: Santillana, 1999)[1], se me ocurrió compartirles algunas reflexiones acerca de un tema central de nuestra materia: el curriculum. Un poco asumiendo ese lugar de traductor que nos toca a los profesores, y otro poco invitándolos/as a leer el libro de Flavia, que es un excelente recorrido por el tema.

En el libro se recopilan unas cuantas definiciones de *curriculum*. Empecemos por ver algunas:

- "Es una selección de contenidos y objetivos, jerarquizados y graduados. Remiten a un marco teórico que fundamenta dicha selección."
- "Es un conjunto de contenidos temáticos, propósitos, recomendaciones metodológicas, pautas para la actuación docente, etc., estructurados por el sistema educativo nacional, adoptados y adaptados por cada provincia."
- "Es una guía que contiene expectativas de logro, acciones, estrategias, procedimientos y fundamentaciones para un determinado período o etapa de una institución educativa." "Es un texto que contiene los diferentes aspectos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles del sistema educativo de acuerdo a la política educativa vigente. Es decir, fines, enfoques filosóficos, psicológicos, pedagógicos, contenidos, propuestas metodológicas y formas de evaluación."
- [Curriculum es] [...] el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares. "Conjunto de todo el quehacer que se desarrolla en la institución educativa."
- "Conjunto de experiencias de aprendizaje (en sentido amplio) planificadas o no, de intencionalidad y contenido explícitos o implícitos, que se desarrollan en una institución escolar con el fin de alcanzar el dominio de los contenidos (actitudinales, procedimentales, conceptuales) que la sociedad considera significativos."
- Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Y agreguemos otra definición, que está también en otro de los textos de nuestra materia:

- (…) el término *currículum* hace referencia a, por lo menos, dos cosas diferentes. En primer lugar, se habla de currículum para referirse al conjunto de orientaciones, posibilidades y restricciones que se brindan para la enseñanza desde una instancia macro, en general el Estado. En ese sentido, la palabra curriculum se usa muchas veces casi como sinónimo de corriente, filosofía o espíritu. Pero *curriculum* es, al mismo tiempo, otra cosa, mucho más específica: se llama curriculum (o "diseño curricular") a un documento que edita el Estado para dejar escritas y asentadas esas ideas generales que hablan de su espíritu, su filosofía y las corrientes que lo definen en lo que se refiere a la enseñanza. Ese libro es elaborado por equipos de especialistas contratados por el Estado, y se vuelve a escribir periódicamente. Cada cinco, diez o quince años (la frecuencia con que los diseños curriculares se renuevan no es absolutamente regular, en parte porque se trata, justamente, de un proceso político) se presenta un nuevo documento que sustituye formalmente al anterior, y propone a los docentes

[1] Puede verse completo en: http://bit.ly/librocurriculum

nuevos campos de contenidos, nuevos vocabularios, nuevas estrategias o resignificaciones de debates y métodos en vigor.

Terigi observa que el concepto "currículo" es creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial. Dice que "[...] Si bien en la década de 1920 ya circulan ensayos que orientan a la problemática curricular, es después de la Segunda Guerra Mundial cuando aparecen las primeras formulaciones con un mayor nivel de articulación. Entre los principales textos de ese período se ubican *Principios básicos del currículo* (Tyler, 1949) y *Elaboración del currículo* (Taba, 1962). Como consecuencia de lo expuesto, sostenemos que la teoría curricular surge y se desarrolla en las líneas conceptuales de la pedagogía estadounidense". O sea: la lógica de "lo curricular" se preocupó por el desarrollo de habilidades técnico- profesionales que se requieren para la incorporación del sujeto al mercado laboral, en detrimento de una formación más amplia. **Me gustaría que conversemos en clase sobre este dilema entre "formar para..." y "formar (y punto)"**.

Otro asunto en el que Terigi se detiene es el concepto de "curriculum oculto". Retoma a Philip Jackson, y su libro de 1968 titulado *Life in Classroom* (La vida en las aulas, en su versión castellana). "Constituye una ruptura en lo que, hasta el momento, había seguido, pese a todo, una línea de continuidad –considerar al curriculum como una prescripción–, porque introduce **la discriminación entre curriculum oficial y oculto**. Destaca aquellos aspectos de la vida en las aulas (…) que enseñan contenidos que no están prescriptos en ningún curriculum formal, y el hecho de que se lo aprende en las escuelas, aunque no esté prescripto, es lo que lo convierte en curriculum. El concepto "curriculum oculto", aparecido casi como un concepto analógico destinado a mostrar la eficacia formativa de los elementos no prescriptivos de la cotidianeidad escolar, fundó conceptualmente la posibilidad de comenzar a ir más allá del curriculum como prescripción. En efecto, este texto **desplaza el sentido del curriculum de lo que está prescripto y debe enseñarse, a lo efectivamente aprendido**. Abre una línea de trabajo –que se diversificará con el tiempo–, centrada de una u otra manera en el estudio de los factores "no prescriptos" que inciden en la eficacia de lo "prescripto".

El saber escolar (o la escolarización del saber)

Otro asunto cenyral tratado en el libro tiene que ver con la idea de "contenido", es decir, con el cruce de las palabras saber y escuela. Se trata, dice Terigi, de "discutir una ilusión: que la escuela pone a disposición de los alumnos versiones fieles del conocimiento valioso socialmente construido". Es decir, propone discutir la ilusión de que, en la escuela, se le enseña a los chicos todo lo necesario para vivir la vida y habitar el mundo. Tal como lo escuchan, considera a eso una "ilusión"… Y agrega que esa ilusión sólo puede sostenerse creyendo en una doble fidelidad: 1) la fidelidad del curriculum al saber y 2) la fidelidad de la escuela al curriculum.
En otras palabras: nos invita a pensar que ni el curriculum le es muy fiel al saber "puro" (los diseños no dicen, digamos, toda la verdad) ni la escuela le hace mucho caso al curriculum. Ya ven por qué les quiero comentar el libro antes de que lo lean: para que no se depriman.

Con respecto al primer asunto (el curriculum no es fiel al saber), plantea el tema de la *selección*, es decir: elegir qué se enseña, y qué no. "Es sensato suponer que no puede esperarse que las escuelas lo enseñen todo: la selección es imprescindible. El concepto de curriculum nulo (o ausente, o cero) no hace sino poner esto de manifiesto. Hace ya casi veinte años, Eisner llamó la atención de los pedagogos en general, y de los diseñadores de currículos en particular, sobre los procesos de selección y exclusión que siempre tienen lugar cuando se formula un curriculum. Eisner acuñó el concepto de *curriculum nulo* para referirse a lo que las escuelas no enseñan: *[...] las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual* (Eisner, 1985, p. 107).

Como señalan estudiosos del concepto, "el curriculum nulo llama nuestra atención de manera explícita sobre lo que es desde hace mucho una cuestión de sentido común, esto es, que cuando se desarrolla un curriculum se dejan cosas afuera. Es un axioma en el campo curricular que las escuelas no pueden enseñarlo todo" (Flinders et al., 1986).

Un ejemplo que aclara la idea. En el primer grado de la escolaridad básica no se enseñan logaritmos. Nadie diría, sin embargo, que los logaritmos forman parte del curriculum nulo del primer grado de la escolaridad obligatoria, sencillamente porque no es razonable esperar que este contenido se enseñe y se aprenda en ese momento de la escolarización. **Hablamos de curriculum nulo para referirnos a aspectos de la cultura susceptibles de ser transmitidos en la escuela en las condiciones normales en que tiene lugar la educación, pero que sin embargo se decide excluir de la enseñanza**.

Otra cuestión ligada a la infidelidad del curriculum al saber es la idea de **transposición didáctica**. Es la distancia existente entre el conocimiento académico y el contenido escolar propuesto por Chevallard. La teoría de la transposición didáctica intentó aportar a esta discusión sobre la distancia entre el saber "real", "científico", etc. Y el saber que se ofrece en las escuelas. Se dice entonces que esa distancia, lejos de ser un desvío, era completamente esperable en tanto el conocimiento erudito no puede existir en la escuela como no sea a través de su transposición en contenidos curriculares.

Y podemos ir más lejos: es inevitable que los saberes elaborados y las prácticas culturales sufran modificaciones en las sucesivas operaciones de transposición, en su "contenidización". Por lo tanto, la educación siempre construye un saber "artificial", propio, inventado, simplificado. Al traducir, "traiciona". Entonces, ¿cuál es la validez de ese contenido a enseñar? ¿Se trata de una falsificación del saber "verdadero"? La escuela usa los saberes para sus propios fines y su propia utilidad. El problema mayor reside quizás en que los docentes y los alumnos tienden a olvidar que se trata de objetos inventados para la tarea de educar. Lo que muchas veces se olvida es que ese saber o esa actividad ha sido descontextualizada de su actividad de origen y recontextualizada en la escuela. Los contenidos son –más allá de su utilidad intrínseca y su valor de verdad– "excusas" para educar. Sólo son buenos y útiles pretextos para educar. **Me gustaría que repitiéramos y analizáramos en clase largamente esta última afirmación, que es algo polémica: los contenidos no son más que pretextos para educar.**

Con respecto a la segunda infidelidad (la infidelidad de la escuela al curriculum), tiene que ver con la manera en la que entendamos la relación entre curriculum y escuela… ¿el curriculum se "aplica" en la escxuela? ¿no se le presta atención? ¿se lo traduce? Terigi presenta el asunto como tres hipótesis diferentes, que se relacionan con esas preguntas.

Hay curriculum no sólo en los diseños curriculares que ofrece el Estado, sino también en las planificaciones de las escuelas y los docentes. Entonces, podríamos decir que hay tres niveles donde mirar el asunto:
- los diseños curriculares;
- los planes institucionales;
- la planificación que realiza el docente.

Y esto nos lleva a pensar en tres escalas:

- la escala de la gestión política (funcionarios, equipos técnicos, etc.);
- la escala de la institución escolar;
- la escala del aula.

Y aquí van las tres hipótesis que propone Terigi:

La hipótesis de la **aplicación** (o la eficacia absoluta de la lógica de la prescripción) afirma que del nivel político se pasa al nivel institucional y al aula sin mayores obstáculos. "La prescripción acerca de qué enseñar se conserva en los tres niveles de escala: las intenciones políticas respecto de la enseñanza se expresan unívocamente en las políticas curriculares, se concretan en los proyectos institucionales y terminan por realizarse en el trabajo áulico. Dicho de otra manera, según esta interpretación tenemos una prescripción expresada en un documento escrito general a nivel de lo político, que se concreta un tanto a nivel institucional y termina de aplicarse a nivel del aula. Que se "aplica" quiere decir que, si bien se realizan algunas modificaciones, éstas son sólo ajustes vinculados con las condiciones más concretas que caracterizan a cada nivel, y no transformaciones operadas por fuerzas presentes en esos niveles".

La hipótesis de **disolución** (o el curriculum formal como el "convidado de piedra" en los procesos pedagógicos) plantea exactamente lo contrario: lo que pasa (o deja de pasar) en las aulas surge de las aulas, y no de las políticas. No es "de arriba hacia abajo", sino al revés. "Los procesos que se llevan a cabo en el aula tienen, per se, tal fuerza que eso que sucede en el aula es lo que en rigor constituye el curriculum. Algunas distinciones extremas entre curriculum oficial (o prescripto) y curriculum real (es decir, el que finalmente se desarrolla en las escuelas) se basan en esta hipótesis de disolución. Ciertas expresiones corrientes en las escuelas (del tipo "cada maestrito con su librito", o "yo cuando cierro la puerta de mi aula hago lo que quiero") se alimentan también de ella. De ahí nuestra ironía al proponer que el curriculum formal es el "convidado de piedra" de los procesos pedagógicos. Nótese que, en estos enfoques, la desaparición del curriculum prescripto no significa que no pueda encontrarse un curriculum; sin duda, hay algo que se aprende (el curriculum "real"), pero eso que se aprende nada tiene que ver con lo que se había prescripto, o se define con independencia de ello.

La hipótesis de **especificación** es una tercera posición, con la que la autora se identifica. Plantea que ni los docentes son "soldaditos" obedientes que aplican el curriculum, ni son sujetos desprendidos del sistema que actúan con independencia. Son sujetos activos que resignifican las normas, las interpretan, y a la vez que son controlados, controlan; a la vez que reciben directivas, se apropian de su tarea. "Cuando se posicionan frente a las normas, en cualquier ámbito en que esto ocurra, los sujetos no lo hacen como meros ejecutores de esas normas: son sujetos activos, significadores de la norma, a la vez que su posibilidad de interpretarla y manejarla no es independiente de la manera de significar lo social que han construido en sus múltiples ámbitos de referencia, ni de la manera de significar lo social que comparten y construyen con los otros con los que actúan en los diversos ámbitos en que se mueven.
Lo prescripto, nos dirá Terigi, no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en una serie de ámbitos. Como consecuencia, inevitablemente lo prescripto se transforma: siempre se resignifica, se recrea, en ocasiones se modifica en forma deliberada, se secciona o se rechaza, inclusive cuando se cree que se lo "aplica". Es cierto que lo que acciona los procesos de apropiación es una determinada prescripción curricular; pero también es cierto que los procesos de apropiación no son meros procesos de recepción: son procesos de significación que, de modo ineludible, devienen transformaciones de aquella prescripción.